

Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a re-describir la representación de los problemas.¹

Montserrat Castelló y Carles Monereo

Asesorar como un modo de influir en el cambio de las representaciones de los asesorados.

Consultor educativo, auditor institucional, diplomático, informador especializado, consejero, mediador escolar..., son múltiples las metáforas que se han empleado para definir el papel central que debe desempeñar un asesor² en un centro educativo cuando se adopta una perspectiva educacional-constructivista (Coll, 1989; Martín, 1999; Monereo y Solé, 1996; Monereo, 2002), alejada del enfoque terapéutico, asistencial y remedial que tradicionalmente -y aún hoy, de forma mayoritaria- se ha atribuido a este profesional. Todas estas figuras comparten una misma idea: asesorar consiste en desarrollar un conjunto de prácticas y discursos especializados que promueven el desarrollo institucional del centro. Nótese que en esta definición se aseveran y relacionan tres supuestos:

- Existe una práctica profesional especializada, una práctica asesora, que, consecuentemente, se fundamenta en un conocimiento profesional, el dominio de un conjunto de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales aptos o útiles para resolver problemas de su competencia.
- Existe un discurso también especializado, un discurso asesor peculiar, una forma de hablar, pero también de escuchar, que conserva una intencionalidad comunicativa coherente, dirigida a compartir y transformar los significados en una determinada dirección.
- El centro constituye el principal beneficiario del asesoramiento. El asesor, conjuntamente con otros actores institucionales (equipo directivo, jefe de estudio, coordinadores, etc.) trata de que el centro se desarrolle, crezca o aprenda, en un doble sentido: mejorando progresivamente su capacidad para responder a las necesidades formativas y personales de sus alumnos, y cumplimentando gradualmente los objetivos y finalidades que en su día la comunidad educativa postuló (proyecto educativo, proyecto curricular, plan anual, etc.).

¹ Castelló, M. y Monereo, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento: ayudando a re-describir la representación de los problemas. En *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Editorial Graó, pp. 323-340.

² Léase asesora o asesor

Trabajar en la “zona de desarrollo institucional” del centro requiere pues de determinadas competencias prácticas y discursivas propias del asesoramiento que se ponen en juego para atender a cuatro grandes conjuntos de tareas: facilitar la adecuada ejecución de los planes institucionales, impulsar el desarrollo de proyectos de innovación, ayudar a seleccionar programas, recursos y materiales educativos adecuados a las necesidades del centro y, finalmente, auxiliar en el abordaje y resolución de las situaciones de conflicto que puedan surgir durante el curso escolar (Mauri, Monereo y Badía, 2004). Un buen indicador de la calidad de la intervención asesora será la transformación de las tareas más imprevistas y menos regularizadas, en tareas planificadas e institucionalizadas; es decir, convertir determinados proyectos en planes permanentes, algunos programas en proyectos anuales, y ciertas demandas, correspondientes a situaciones de conflicto, en proyectos de mayor envergadura y extensión.

De entre los cuatro bloques de tareas que acabamos de enunciar, el que sin duda acapara más tiempo y esfuerzos a los asesores, y al mismo tiempo más dificultades e insatisfacciones, es la atención a situaciones problemáticas y conflictivas que, generalmente, suponen un momento de crisis puntual que finaliza con la adopción de alguna medida precipitada e insuficiente que en muchas ocasiones provoca que el problema se enquistase, iniciándose de ese modo, en el mejor de los casos una larga y estéril cuarentena, y en el peor un deterioramiento progresivo que conduzca a una nueva crisis, más aguda e irreparable.

Precisamente esto es lo que afirman los propios asesores en un estudio preliminar realizado durante el curso 2002-03 en el que analizábamos los diarios profesionales de quince asesores; según sus propias palabras los aspectos negativos de su trabajo más repetidos fueron: la sensación de “apagar fuegos” y realizar poco trabajo preventivo, de estar desbordado por las circunstancias que se producían en el día a día y la falta de continuidad en el abordaje de casos problemáticos. Estas apreciaciones resultan coincidentes con otros estudios que señalan que la principal necesidad de formación de los asesores está relacionada con la dificultad en dar respuestas inmediatas y eficaces a las demandas que surgen en el quehacer cotidiano. (Tort, 2004).

Desde nuestro punto de vista, la aparición de estas situaciones problemáticas no deberían ocurrir en un terreno baldío, sino que deberían activar inmediatamente un sistema de análisis y toma de decisiones, suficientemente conocido y ensayado, que

permitiese adoptar medidas y disposiciones a corto, medio y largo plazo, fuertemente contextualizadas y resolutivas. Este sistema de análisis debería partir de los siguientes presupuestos fundamentales:

(A) Intervenir en una situación conflictiva supone modificar el con-texto en el que se construye el problema. Entendemos por contexto el nuevo texto que emerge como resultado de la confrontación de las distintas interpretaciones que sobre un mismo suceso realizan los actores implicados (Bakhtin, 1986; Wolf, 1988). Este nuevo texto puede integrar totalmente, en el mejor de los casos, los textos individuales y erigirse como un con-texto compartido, o en cambio subsumir parcialmente esos textos, creándose un contexto problemático.

(B) Modificar un con-texto problemático implica colaborar activamente con la mayor parte de los actores que lo definen y conforman, y si ello no es posible, con los actores de mayor relevancia o influencia en su resolución.

(C) Conseguir esa colaboración requiere aproximar las representaciones sobre el problema a través de algún sistema de mediación.

(D) La utilización de un sistema consensuado de análisis de contextos conflictivos o problemáticos no solo favorecerá la elaboración de una interpretación o texto común, sino que además permitirá compartir el sentido y significado de la intervención que pueda proponerse.

La investigación que presentaremos en Miraona se basa precisamente en un intento de establecer un sistema pautado de análisis de contextos problemáticos, a través de un seminario de formación permanente, que pretendía, entre otras cosas, facilitar la convergencia en la representación de situaciones conflictivas por parte de la comunidad educativa.

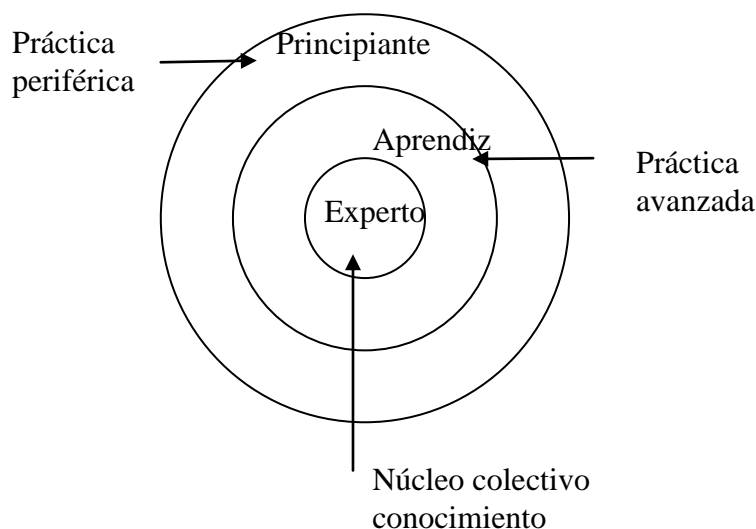
Antecedentes: un seminario de formación permanente con un equipo estable de asesores.

A partir del curso 2000-01 y a petición de la coordinación de un equipo de asesores pertenecientes a un colectivo de escuelas concertadas de enseñanza primaria y secundaria de Cataluña, las Islas Baleares, Andorra y Monzón, los autores inician un seminario de formación que conlleva el desarrollo, elaboración y aplicación de una

pauta de análisis de contextos de asesoramiento (a partir de ahora PACA) y que culmina en el curso 2003-04 con la investigación que presentamos (Monereo y Castelló, 2004).

Brevemente, algunos supuestos en relación a esta formación fueron los siguientes:

- Se trata de una propuesta de formación basada en competencias, en especial en aquellas competencias de tipo práctico y discursivo que permitirán al profesional analizar y negociar procesos de intervención frente a demandas conflictivas, caracterizadas por su imprevisibilidad y la falta de un protocolo de resolución suficientemente probado y consensuado.
- Para nosotros el concepto de competencia sería cercano al de conocimiento estratégico: un saber que permite al asesor tomar decisiones conscientes y ajustadas sobre qué pensar, decir y hacer para lograr unos objetivos de intervención en el seno de unas condiciones contextuales determinadas (Monereo y Pozo, 2001; Pozo, Monereo y Castelló, 2001).
- Siguiendo a Lave (Lave y Wegner, 1991) entendemos que esa competencia no se produce únicamente a partir de la interiorización de conocimiento abstracto, sino que requiere la participación directa y activa en comunidades de práctica que promuevan un “conocimiento profesional práctico”. No se aprende sólo “del” habla y “de la” práctica de los profesionales, sino “el” habla y “la” práctica de esos profesionales mediante una organización en red en la que el principiante vaya progresivamente ocupando un lugar central en esa comunidad (ver gráfico).



- Más específicamente ocupar ese lugar central en una comunidad de práctica asesora supone adquirir dominio sobre las representaciones y significados de esa comunidad

(p.e. concepciones epistemológicas, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre el significado de asesorar); sus sistemas de comunicación; sus rutinas y procedimientos; sobre su forma de configurar espacios, tiempos y recursos materiales, y sobre los instrumentos físicos y culturales para llevar a cabo su acción asesora.

El procedimiento seguido durante esos cuatro años de formación podría representarse de manera apropiada como un proceso genuino de cesión del control en el que, durante el primer año los formadores centralizaron la dinámica y la interacción, aportando información, proponiendo retos y facilitando recursos en distintos soportes (artículos de opinión, documentación científica, ejemplos prácticos, vídeos, etc.); durante el segundo año se desarrolló y negoció la pauta de análisis, con aún una contribución mayoritaria de los formadores, pero con aportaciones significativas de los asesores en formación que discutían y clarificaban conceptos y proponían ejemplos de análisis de su propia práctica profesional. El tercer y cuarto año suponen una gradual transición desde situaciones de práctica guiada a práctica autónoma. Los contextos de asesoramiento objeto de análisis en las sesiones de formación (previamente se enviaban por e-mail con antelación suficiente para su examen) fueron pasando de casos antiguos y preparados en grupo, al análisis de casos reales, presentados por cada asesor individual, que se estaban afrontando en ese mismo momento.

Cuando se apreció un evidente dominio de las PACAs por parte de los asesores y la integración de las mismas en su quehacer cotidiano, se propuso introducir algunos dispositivos de registro y seguimiento de la planificación, intervención y valoración del asesoramiento ante demandas que nos permitirían, en primer lugar avanzar en la formación durante el curso 2004-05, en segundo lugar comprobar hasta qué punto el sistema facilitaba la redesccripción representacional de determinados problemas renuentes y, finalmente, promover el conocimiento estratégico profesional en relación a cuando, cómo y porqué intervenir en una determinada dirección.

El análisis del contexto de asesoramiento como herramienta para promover conocimiento estratégico profesional

Reafirmando lo dicho, pensamos que la misión de los asesores consiste en gran medida en ayudar a los actores que conforman y construyen un contexto problemático a re-describir sus textos, o dicho de otro modo, sus representaciones, discursos y prácticas,

intentando que tomen conciencia del desajuste de su análisis (por parcial, erróneo, estéril, excluyente, etc.) y de la necesidad de describir nuevamente el problema para progresar en su resolución.

Para favorecer esa re-descripción debíamos dotarnos de algunas dimensiones de análisis que ayudasen a “sacar a la superficie” esos textos divergentes, favoreciendo de ese modo una toma de decisiones mejor fundamentada sobre el sentido y naturaleza que debería adoptar una intervención psicopedagógica.

Las dimensiones escogidas reciben su influencia de numerosas y variadas aportaciones. Por una parte de autores pertenecientes a la psicología educativa, evolutiva, básica y social que introducen elementos de reflexión sobre el interés y potencialidad de la utilización de sistemas externos de representación para el análisis contextual. Entre ellas destacaríamos:

- Las aportaciones de Rodrigo (1997) sobre la posibilidad de alcanzar una representación compartida de una misma situación, dentro de un determinado escenario sociocultural (p.e. el escolar) mediante la negociación de los distintos modelos mentales de los actores implicados.
- Los conceptos de Blumer (1969) sobre acción colectiva y cultura institucional. La primera como producto de un proceso de interacción interpretativa y mutuo encajamiento de líneas de acción entre individuos – entidades agénticas - que gestionan su presentación frente a los demás, cuyo análisis requiere el conocimiento de la historia de esa acción conjunta. Ese proceso de encaje de interpretaciones recíprocas construye la cultura institucional.
- El enfoque dramático de Goffman (1981) y sus elementos de análisis situacional: reglas, rituales, actores, público, lugares de intercambio y competencias comunicativas. Resulta especialmente interesante para nuestro trabajo la idea de “dispositivo contextualizante”, adopción de recursos para re-crear determinados contextos.
- La teoría del posicionamiento de Davies y Harré (1990) interesada en estudiar los enunciados a través de los cuales los actores, en un contexto específico, se posicionan a sí mismo y posicionan a los demás.
- La necesidad de que los actores adquieran una representación de su propia agencia cognitiva (De Vega, 1997), un sentido del yo (Damasio, 1994) a través de la regularidad de sus acciones en un determinado escenario, configurando una identidad personal propia.

- La necesidad de aparentar un “corpus circunstancial” del escenario, señalada por Garfinkel (1967), que permita dar estabilidad, orden y coherencia a determinados contextos con el fin de posibilitar su análisis.
- La importancia psicológica, educativa y cultural de los sistemas externos de representación y sus características en calidad de dominio específico enfatizadas por Martí (2003).
- Los mecanismos de cambio representacional hacia niveles superiores de explicitación a partir de los postulados de Dienes y Perner (1999), Karmiloff-Smith (1992) y la posterior integración que realiza Pozo (2003): supresión, suspensión y redescrición representacional. Este proceso requiere que el sujeto (el asesor) “se vea el mismo” en sus teorías....se reconozca en el espejo de sus teorías que no son reflejo de lo que ha pasado sino de lo que ha creído que pasaba.

Un segundo conjunto de aportaciones se originan en el propio ámbito de estudio e investigación sobre práctica asesora:

- La consideración de los procesos de asesoramiento, siguiendo a Solé y Colomina (1999), como “procesos de construcción conjunta que implican al asesor y a otros profesionales, en los que cada cual participa desde su formación peculiar aportando sus conocimientos específicos, experiencia y puntos de vista para el logro de objetivos compartidos” (pág. 13).
- El estudio de las dificultades que se producen entre asesores y asesorados para compartir una representación conjunta de la intervención psicopedagógica que ha desarrollado E. Sánchez y sus colaboradores (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995; Sánchez, 2000)
- Los posibles estadios de desarrollo moral por los que pasarían los docentes: pre-convencionales (egocéntrico), convencionales (socialización profesional) y post-convencionales (perspectivismo profesional), expuestos por autores como Bolívar (1999) o Domingo (2001).

A partir de este conjunto de aportaciones, y de la discusión y negociación con la treintena de asesores que formaban el seminario de formación, elaboramos la PACA estableciendo tres momentos fundamentales en la construcción conjunta del contexto de asesoramiento; una primera fase de planificación en la que, por una parte, se analiza la demanda o el conflicto objeto de asesoramiento, se tratan de interpretar las intenciones y

expectativas de los actores que participan directa y activamente en la situación y se establecen unos contenidos de intervención preliminares. Una segunda fase de intervención, propiamente dicha, en la que se intenta construir un tipo de relación de asesoramiento, con algunos de los actores involucrados (difícilmente con todos) y en la que se desarrollan unas acciones específicas en los tiempos y lugares más apropiados. Finalmente, existe una última fase de evaluación mediante el control y seguimiento de indicadores de diferente naturaleza que puedan dar cuenta de los progresos alcanzados en la resolución del conflicto.

Tomando en consideración lo comentado, en la fase de planificación de la intervención, interesa conocer de manera precisa qué pretende cada uno de los actores implicados en el proyecto que va a iniciarse, y más específicamente qué espera de nosotros; en segundo lugar, cual será su grado de implicación y en qué medida estarán dispuestos a colaborar; y finalmente qué esperamos lograr nosotros como asesores durante ese proceso de asesoramiento. En un segundo momento, fase de ejecución de la intervención, el asesor deberá tomar decisiones, a ser posible, como venimos reiterando, consensuadas con todos o algunos de los actores, sobre los contenidos del asesoramiento, las modalidades de intervención más adecuadas y sobre la forma de organizar esa intervención. Dicho de otro modo, será preciso determinar qué aspectos priorizar, cómo hacerlo, y dónde, cuando y con qué llevarlo a cabo.

La última fase, seguimiento y evaluación de la intervención, deberá cumplir una doble finalidad: por una parte proveer de indicadores de cambio, suficientemente completos y fidedignos, que den cuenta del estado en que se halla la intervención en vistas a alcanzar los objetivos perseguidos. Por otra parte, sería deseable que el mismo proceso de seguimiento y evaluación nos proporcionase conocimiento profesional relevante, es decir, útil para enfrentar, en un futuro, situaciones problemáticas similares, con mayores garantías de éxito.

Diseño de la investigación

Pasamos finalmente a comentar algunos pormenores de la investigación en curso, basada en la elaboración y desarrollo de las PACAs descritas.

Objetivos de la investigación

1. Analizar el discurso de las asesoras en relación a los cambios que se producen en un determinado contexto de asesoramiento.

Pretendemos analizar si se producen indicios de cambio en las propias representaciones del contexto de asesoramiento (procesos de redescrición representacional) y si así fuese, cuáles son los elementos asociados a dichos cambios

2. Explorar los niveles de explicitud respecto a las decisiones que toman las asesoras en el desarrollo de un determinado contexto de asesoramiento.

Queremos examinar cual es el grado de conciencia que logran manifestar las asesoras a través del discurso, en el momento de explicar/justificar las acciones emprendidas.

3. Identificar las evidencias a las que las asesoras prestan atención para evaluar su propia actuación.

Nos interesa comprobar cuales son los indicadores que las asesoras consideran válidos para modificar su plan de actuación y el análisis que hacen a posteriori de la validez y ajuste de esos indicadores

Muestra

La muestra estaba formada por 4 asesoras pertenecientes a 4 centros del área metropolitana de Barcelona. Los centros, como ya hemos dicho, son todos ellos privados concertados y comparten un modelo psicopedagógico de referencia. Todas las asesoras comparten también espacios de formación conjuntos y llevan bastantes años trabajando de forma coordinada en el análisis de sus respectivos contextos de asesoramiento.

La tabla siguiente recoge algunas de las características de estos centros y el tipo de contexto que se escogió para ser analizado.

Centro	Localidad	Nivel socio-económico	Contexto analizado
Centro 1	Terrassa	Medio	Problemas con un grupo de profesores que no aceptan un alumno marroquí de incorporación tardía (14 años) con graves problemas de conducta
Centro 2	Sabadell	Medio-alto	Problemas con un tutor y con el clima de un aula a causa de una alumna con problemas psicológicos y de conducta (12 años)
Centro 3	Badalona	Medio-bajo	Conseguir que los profesores

			de secundaria se responsabilicen de la atención a los alumnos inmigrantes
Centro 4	Sant Vicenç	Medio-Bajo	Ayudar a una tutora a gestionar y autorregular su nivel de angustia ante la diversidad de un grupo de alumnos

Procedimiento seguido

Durante el curso académico 2003-2004 (cuarto año del seminario de formación) se estableció la necesidad de analizar casos reales que los asesores estaban tratando a través de las PACAs, sistema de análisis con el que ya tenían mucha familiaridad. A finales de enero de 2004 se solicitó la participación voluntaria en esta investigación de algunos de estos asesores. Las condiciones sólo se referían al contexto geográfico: descartamos de entrada aquellos centros más alejados del área metropolitana de Barcelona. Inicialmente se ofrecieron cinco centros como voluntarios, pero por motivos de salud de uno de los asesores, finalmente la muestra quedó constituida por cuatro centros y sus respectivos asesores.

El tema de cada uno de los contextos se seleccionó en función de aquello que más les preocupaba a los asesores en aquel momento. Concretamente, en todos los casos, los contextos hacían referencia al trabajo con los profesores y, especialmente, a la posibilidad de inducir cambios en sus concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Les propusimos a los asesores un seguimiento más exhaustivo y cercano de su intervención del que realizábamos en el seminario de formación con el objetivo de analizar los cambios que introducían en el plan de actuación establecido y las variables o evidencias a las que prestaban atención para evaluar su actuación.

Los instrumentos para hacer efectivo este seguimiento fueron:

-El diario profesional en el que debían recoger todas aquellas acciones que realizaran relativas al contexto analizado así como una breve valoración de su desarrollo. Es importante mencionar que todos los asesores participantes ya habían realizado diarios profesionales parecidos durante el curso anterior, en el marco del seminario de formación.

-**Entrevistas personales** en las que recogíamos sus comentarios sobre el diario profesional y analizábamos en profundidad su interpretación del contexto y de su intervención. Se realizaron tres entrevistas con cada una de las asesoras de alrededor de una hora de duración cada una. La primera se llevó a cabo una semana después de la entrega del diario (principios de marzo); la segunda tuvo lugar al mes de haber iniciado el plan de actuación (abril) y la última al finalizar el curso escolar (finales del mes de junio).

- **Cambios en las PACAs** que las asesoras habían previamente elaborado. Si ellas no lo proponían con anterioridad, les pedíamos a lo largo de la entrevista si consideraban que debían modificar alguno de los aspectos recogidos en la pauta.

-**Informe retrospectivo** que las asesoras escribieron al finalizar el curso, recogiendo sus impresiones sobre el contexto de asesoramiento y sobre su actuación.

Finalmente, realizaremos una sesión final de análisis conjunto de los datos con las cuatro asesoras a inicios del próximo curso académico (septiembre).

Resultados y conclusiones

Los datos recogidos están siendo analizados mediante el programa ATLAS-ti, siguiendo los planteamientos metodológicos de la *grounded theory* y del análisis del discurso. Actualmente estamos ultimando este análisis que esperamos que nos permita establecer cuáles son las evidencias a las que los asesores prestan atención a la hora de valorar sus intervenciones y en qué circunstancias son más o menos sensibles a ellas.

Una de las cuestiones que emergen del discurso que estamos analizando es la dificultad de mantener la visión contextual cuando surgen dificultades inesperadas en el transcurso de la intervención planteada.

En otros casos, especialmente cuando las asesoras valoran algunas “insuficiencias” de su actuación, hemos observado que se atribuyen distintos niveles de responsabilidad en función de algunas variables que pueden explicar las diferencias en su actuación.

En líneas generales, la distancia respecto al contexto, que se pone de manifiesto mediante determinados elementos del discurso, permite una valoración basada en un mayor número de evidencias y, por consiguiente, facilita la regulación *on-line* o *a posteriori* de la propia actuación y la redescipción de sus propias representaciones.

Bibliografía

Bakhtin, M.M. (1986) *Speech, genres and other essays*. Austin: University of Texas.

Blumer, H. (1969) *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora, 1982.

Bolívar, A. (coord.) (1999) *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria: desarrollo personal y formación*. Bilbao: mensajero.

Coll, C. (1989) Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación. *Anuario de Psicología*, 41 (2); 49-73.

Damasio, A. (1994) *Descarte's error. Emotion, reason and the human brain*. New York: Avon Books.

Davies, B. y Harré, R. (1990) Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20; 43-63.

De Vega, M. (1997) Embodiment and language-based memory: some qualifications. *Behavioral and Brain Sciences*, 20(1), 22-23.

Dienes, Z. y Perner, J. (1999) A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioural and Brain Sciences*, 22; 735-808.

Domingo, J. (2001) Escenarios y contextos de acción. En Domingo, J. *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro. 107-130.

Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*. Englewood: Prentice-Hall.

Goffman, E. (1981) *Forms of Talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Karmiloff-Smith, A. (1992) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Psicología.

Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Martí, E. (2003) *Representar el mundo externamente*. Madrid: A. Machado Libros.

Martín, E. (1999) La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*, 87; 27-45.

Mauri, T.; Monereo, C. y Badia, A. (2004) *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: Ediuoc.

Monereo, C. (coord.) (2002) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: editorial U.O.C.

Monereo, C. y Castelló, M. (2004) Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En Mauri, T.; Monereo, C. y Badia, A. *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: Ediuoc.

Monereo, C. y Pozo, J.I (coord..) (2001) Tema del mes: Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298.

Monereo, C. y Solé, I. (Coord.) (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.

Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

Pozo, J.I.; Monereo, C. y Castelló, M. (2001) El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial; 211-233.

Rodrigo, M.J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo, M.J. y Arnay, J. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós; 177-191.

Sánchez, E. y Ochoa De Alda, I. (1995) Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. *Aula de innovación educativa*, 38, 69-79.

Sánchez, E. (2000) El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91; 55-77.

Solé, I. y Colomina, R. (1999) Intervención psicoeducativa: una -¿o más de una?- realidad compleja. *Infancia y Aprendizaje*, 87; 9-26.

Tort, J. (2004) Enquesta als professors de Psicologia i Pedagogia i als mestres de Pedagogia Terapèutica dels centres d'Educació Secundària de les comarques de Girona. (<http://www.xtec.es/~jtort12/gi97psp/enformac.htm>).

Wolf, M. (1988) *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.